



www.adunca.com.ar

Educación y ética para ciudadanos

GUILLERMO HOYOS

*« 'Aquí no hay ningún porque' fue la respuesta que dio el primer vigilante a quien dirigió Primo Levi en Auschwitz la pregunta: ¿por qué?»
(E. Tugendhat, Dialog in Leticia, p. 99.)*

Al analizar las relaciones entre los tres escenarios en los que se forma el ciudadano, hay que evitar toda exclusividad a uno de ellos para la formación en valores. Hay que pensar más bien en su complementariedad compleja, la cual sin embargo permite destacar ciertos énfasis. El "¿por qué?" del pequeño que comienza a comprender el mundo de los valores de la familia y de la escuela tiene relación con el "¿por qué?" del adulto en el espacio público; y el sentido y uso del "¿por qué?" para la convivencia tiene que poder ser explicado y asumido en el proceso educativo. Mientras la familia aporta mucho de lo que, en una concepción comunitarista de la ética, tiene que ver con los valores tradicionales, con la pertenencia e identidad comunitaria, con las virtudes y costumbres, con la misma concepción de bien, y los medios aportan, en una tradición más utilitarista y pragmática, con el sentido de lo público y con todas las posibilidades de interpretación, justificación y despliegue de los valores en la sociedad civil, la educación es en cierta forma el "taller" de elaboración consciente de un proyecto de vida, el puente entre la familia y la sociedad por un lado, y por otro, entre los sentimientos y los principios morales, el transformador de lo comunitario en cultura, el escenario de reflexión acerca de los valores morales de las personas, el acceso a la mayoría de edad, a la autonomía y al nivel de la moral posconvencional para construir la ética de mínimos de los ciudadanos.

En el proceso educativo me fijaré especialmente en la educación superior, no sólo por ser mi campo de experiencia directa, sino porque considero que es la etapa en la que el joven efectivamente se compromete con la sociedad civil. Es el momento más claro, incluso físicamente, de emancipación de la familia, de preparación para el trabajo y de formación política.

Sin reducir la apropiación de la competencia comunicativa a la educación superior, ya que todo el proceso educativo debería estar en este horizonte, sí es importante destacar el aporte discursivo y constructivo de la universidad, en el que efectivamente se va haciendo claro cómo se pueden hacer cosas con palabras. En su pragmática universal desde la teoría de la acción comunicativa Jürgen Habermas ha mostrado cómo no sólo la comprensión intercultural e histórica es posible gracias a dicha competencia, sino cómo las más variadas formas de argumentación alcanzan las diversas regiones del mundo de la vida: la científicotécnica, la moral-práctica y la estético-expresiva.

Este mismo sentido de pragmática universal ha permitido que la teoría de la acción comunicativa se desarrolle en forma de ética discursiva, de política deliberativa y de teoría del derecho; ya se han hecho también algunos ensayos en el campo de la pedagogía (Young, 1990): parece obvio que en la práctica pedagógica, la comunicación, el discurso y la argumentación constituyen no sólo la forma, sino también en cierto sentido la materia misma de la que está hecha toda cultura. Mi



www.adunca.com.ar

exposición quiere ser un aporte a la discusión sobre educación y democracia, mostrando cómo en la educación superior: 1) los ciudadanos se apropian de una competencia comunicativa que les permite reflexionar sobre su pertenencia, sus sentimientos, sus tradiciones y sus valores, 2) para asumir en un proceso discursivo los mínimos de la convivencia ciudadana que se van constituyendo, 3) lo que a la vez significa no solo el reconocimiento de una comunidad moral, sino la iniciación en la participación democrática.

Hacia una fenomenología de lo moral

Quien se ocupe hoy de la educación en valores, lo primero que constata es que los jóvenes se mueven más en la dimensión estética que en la racionalidad iluminista.(1) Esto no significa tanto una relación especial con el arte, sino más bien una comprensión del mundo desde las formas sensibles, desde el gusto, la relación simbólica, los deseos, las microfísicas del poder en el ámbito de lo cotidiano: desde aquí cobra sentido para las culturas juveniles todo lo demás. El reconocimiento de esta primacía de la sensibilidad sobre la razón nos permite comprender más fácilmente la diversidad de culturas y de formas de vida, no sólo toleradas, sino asumidas positivamente por los jóvenes como posibles y llenas de sentido. Lo que constituye lo social, la solidaridad, la reciprocidad, y de una nueva forma lo político, se articula para el joven de hoy en el mundo de lo simbólico: en él se producen, circulan y se intercambian los más diversos imaginarios.

Se trata pues de esa "nueva sensibilidad" que ya avizoraba Marcuse a finales de los años 70: *«se presenta no sólo en los 'catalizadores' de la contracultura, del movimiento estudiantil, del movimiento feminista, de los movimientos cívicos y otros semejantes, sino también en la misma clase obrera»* (Marcuse 1980: 70). *«Se trata de una protesta de todas las clases de la sociedad, motivada por una profunda incapacidad física y moral para hacer el juego y por la decisión de salvar lo que todavía pueda salvarse de humano, de alegría y de autodeterminación: una rebelión de los instintos vitales contra los instintos de muerte organizados socialmente»* (p. 72).

Los jóvenes exigen ser tenidos como auténticos "actores sociales". En la reciente historia de Colombia fueron ellos quienes iniciaron en 1990 la campaña por la "séptima papeleta", la que en las elecciones regulares nos llevó a una Asamblea Nacional Constituyente; también ellos intentaron en un primer momento mover un presidente cuya imagen moral amenazaba la legitimidad del Estado; y fueron mayoritariamente ellos los que en octubre de 1997 movilizaron la opinión pública en todo el país exigiendo paz. ,

Pero de nuevo, incluso el compromiso político se inscribe en el horizonte de la vida buena, casi en el más antiguo sentido aristotélico, aunque naturalmente bajo el signo de concreción del utilitarismo. No se ve cómo el sufrimiento o el sacrificio pueda ser en sí mismo un valor. Lo es el bien común, la solidaridad, la ayuda para que los demás también disfruten de la vida. En este contexto se ubica el pluralismo, el reconocimiento de las diferencias, un sentido más intuitivo que racional de justicia y de universalidad de lo moral. La vida es más para ser vivida que pensada, y con relación a ella "todo vale". Su valoración pasa necesariamente por lo lúdico, lo placentero, la sexualidad, las diversas formas de ser catalizadores de su disfrute y goce. Por ello los ideales, cuando se los tematiza como tales, son concretos.

Desde este punto de vista (que, si se considera como moral, uniría el utilitarismo y el materialismo, el aristotelismo y el universalismo kantiano) casi podría



www.adunca.com.ar

decirse que Bentham escribió en 1830 para los jóvenes de hoy la dedicatoria en el álbum de cumpleaños de la hija mayor del editor de sus libros para los jóvenes de hoy : *«Crea toda la felicidad de que seas capaz; suprime todas las desgracias que puedas. Cada día te permitirá -te invitará- a añadir algo a los placeres de los demás, a aminorar parte de sus dolores. Y por cada grano de gozo que siembres en el corazón de los demás, encontrarás toda una cosecha en tu propio corazón, al tiempo que cada tristeza que arranques de los pensamientos y sentimientos de tus prójimos será reemplazada por hermosas flores de paz y gozo en el santuario de tu alma»*(2)₂

Esto nos permite concluir que son los jóvenes quienes han verificado lo fundamental de la crítica posmoderna a la modernidad: su olvido de la sensibilidad, el "que hablar de sentimientos morales haya caído en desgracia", como lo formula tajantemente Strawson (1974, 24) en su ya clásico estudio sobre los sentimientos morales. La condición posmoderna de la juventud nos recuerda que partir de los sentimientos, aunque parezca que se trata de lugares comunes, tiene la ventaja «de mantener frente a nuestras mentes algo que fácilmente se olvida cuando estamos comprometidos en filosofía, especialmente en nuestro frío Y contemporáneo estilo, a saber, lo que significa estar realmente envuelto en relaciones interpersonales ordinarias, ya sea desde las más íntimas, hasta las más casuales» (Strawson 1974, p. 6).

Volver a los sentimientos morales en el mundo de la vida permite zanjar la antinomia entre el tradicionalista que sólo cree que se puede hablar de libertad, de imputabilidad y de moral, si la tesis del determinismo es falsa, y el optimista que opina que si es posible este discurso, así dicha tesis fuera verdadera. Ante la imposibilidad de resolver la clásica antinomia kantiana entre determinismo y libertad, en otro escenario, en el de los jóvenes, -podríamos decir nosotros- se puede hablar con sentido de libertad en situaciones concretas del mundo de la vida. No se pretende fundamentar la moral en sentimientos, sino comprender, en clara actitud fenomenológica, en qué tipo de experiencias se da el fenómeno moral.

Como es bien sabido, Strawson elige tres sentimientos de especial significación con respecto a la conciencia moral: el resentimiento, la indignación y la culpa. Estos sentimientos permiten distinguir dos tipos de actitud en las relaciones interpersonales: cuando nos comportamos como participantes o cuando consideramos a los otros como objetos, de instrucción o de política social: "Si su actitud hacía alguien es completamente objetiva, entonces aunque usted pudiera pelear con él, usted no podría querellar con él, y aunque pudiera hablar con él, incluso negociar, usted no podría razonar con él. Usted puede a lo sumo pretender que querella o que razona con él" (p. 9).

Se busca pues poder razonar a partir de sentimientos que adquieren significación especial con respecto a la conciencia moral. El resentimiento es mi sentimiento al ser ofendido por otro, cuando considero que él efectivamente estaba en sus cabales. Si esto no es así, debo suspender mi actitud resentida, ya que él en esa acción no podía controlarse, en cierta manera no era dueño de sí, "no era él". De lo contrario puedo reclamar por la injusticia de la que soy objeto y explicar mi resentimiento frente a conductas que van contra mis derechos. El resentimiento devela una interrelación originaria en la que nos encontramos en el mundo de la vida, la cual es violada por aquél con quien nos resentimos porque consideramos que él es consciente de haber querido romper ese vínculo humano.

Un segundo sentimiento es el de indignación. La experimentamos usted y yo cuando nos damos cuenta de que un tercero injuria a otro como si lo hubiera hecho con



www.adunca.com.ar

usted o conmigo. Lo interesante en este sentimiento es que la ofensa es considerada independientemente de que tuviera que ver con nosotros mismos; en este escenario somos espectadores, pero no de algo objetivo, sino de algo intersubjetivo, y la indignación nos descubre una especie de implícito de solidaridad humana.

Si cambiamos de nuevo de actitud hacia la participación personal en el mundo social, podemos tematizar un tercer sentimiento, el de culpa, en el cual nos avergonzamos de la ofensa provocada a otro. Ahora somos nosotros los agentes, no los pacientes ni los observadores, de acciones que lesionan derechos de otros, que se nos presentan como un ámbito de obligaciones.

Varios aspectos habría que resaltar en este análisis fenomenológico de los sentimientos morales: ante todo que se dan en situaciones concretas que nos descubren en su forma negativa toda una topología, un a priori de las relaciones humanas en el mundo de la vida cotidiana; cuando analizamos lo que nos manifiestan estos sentimientos, nos encontramos con una dimensión interpersonal que determina el sentido mismo de nuestro comportamiento social; en cierta forma podríamos ya hablar a partir de los sentimientos de una especie de "intuición valorativa" de esa sensibilidad social que nos exige justificar como correctas o incorrectas determinadas acciones, y nos permite dar razones en favor de determinadas formas de organización como más o menos éticas en relación con el todo social. Los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, la gratitud, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc., constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que da cohesión a las organizaciones y al tejido social.

Jürgen Habermas (1983: 60) destaca la "vocación" comunicativa de los sentimientos morales, como punto de partida para la ética discursiva: son base psicológica para una especie de proceso de "inducción" en el que se pasa de experiencias -en las que se nos dan hechos morales a leyes en las que expresamos principios de acción. Habermas se acerca atrevidamente a Kant y descubre en el imperativo categórico una estructura semejante, un puente o transformador moral, en el cual se parte de máximas subjetivas, para llegar gracias a la voluntad libre a leyes universales. La reformulación comunicativa del principio de universalización de la moral es bien conocida: *«En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal»* (McCarthy en Habermas, 1983: 77).

Hay que señalar cómo el principio puente que Habermas instala comunicativamente es un reconocimiento de que no es posible argumentar en moral sin base en los sentimientos morales. Aquí, las raíces de la teoría de la acción comunicativa en el mundo de la vida son novedosamente fecundas: el mundo objetivo es relativizado, gracias a que en las experiencias morales se da fenomenológicamente un mundo social y un mundo subjetivo. El principio puente, esa especie de juicio reflexionante que en la fenomenología se llama intuición valorativa, gana su fuerza en la comunicación referida a los sentimientos morales.

Dentro de su concepto de filosofía como el arte de clarificar semánticamente lo que se nos da en la experiencia cotidiana, también Ernesto Tugendhat (1997) afirma que en los sentimientos morales, indignación, resentimiento y culpa, se da para nosotros el deber moral. Gracias a ellos somos conscientes de exigencias mutuas en las que se



www.adunca.com.ar

basan las reglas prácticas, que pretendemos en comunidad poder justificar dando razones y motivos acerca de lo que ponen de manifiesto dichos sentimientos. Por ello se entiende por moral la disposición de aclarar un rasgo central de la conciencia humana en relación con la manera como nos entendemos, y consecuentemente estamos dispuestos a formular juicios que implican aprobación o desaprobación de ciertas acciones y actitudes con base en los sentimientos morales. Para Tugendhat los sentimientos no son la materia de la moral, tampoco hay que transformarlos en juicios, sino que son "alarmas" y "sensores" que exigen justificar acciones asumidas voluntariamente en una comunidad.

En esta dirección, el mismo J. Rawls (1972: 66) entiende como bueno en el sentido moral el modo de comportarse que preferimos valga entre los miembros de una sociedad, sin tener en cuenta ninguna función específica ni preferencia alguna. Entonces, los sentimientos morales serían como un indicador de moralidad: *Tuesto que han sido elegidos los principios de justicia y asumimos su estricto cumplimiento, cada uno sabe que en la sociedad va a querer que los otros tengan los sentimientos morales que sustenten su adhesión a estos estándares»* (p. 437).

Así quedaría claro el significado de los sentimientos morales para diversas estrategias de argumentación moral. Nuestro interés ahora es destacar la función de dichos sentimientos con respecto a la educación en valores. Ya el mismo Kant (1977: 162) reconocía la importancia de que los educadores de la juventud estimularan dichos sentimientos mediante el uso de ejemplos, en los que el punto de vista moral condujera a la formación del juicio correcto.

Pero precisamente en contra de la misma tradición kantiana, que en este sentido es sólo la secularización de la moral judeocristiana, la valoración positiva de los sentimientos cuestiona la dicotomía entre lo sensible y lo inteligible, entre las inclinaciones y el deber moral, entre la libertad psicológica y la trascendental, dicotomía que, como clave para la autonomía moderna, declara heterónimo lo que no se somete al constreñimiento impuesto por la razón ilustrada. La autodeterminación no requiere de la autonomía kantiana y sí de la motivación, basada en sentimientos morales. La formación moral no se logra independizándose de los sentimientos, lo que sólo es posible en el campo de la especulación, sino asumiéndolos: como indicadores de situaciones conflictivas, guías en el campo de la justificación (Tugendhat, 1997), para dar razones y explicitar motivos que puedan convencer a todos los miembros de la comunidad moral. Dicho de otra forma: la educación en valores no puede renunciar ya desde los primeros años, como parece pretenderlo cierta pedagogía proteccionista, a su mejor aliado, la sensibilidad moral, como si sólo constriéndola se pudiera formar la persona moral. Se la forma en una "ética del desafío" (Dworkin, 1993), si se cuenta precisamente con la fuerza motivacional de una sensibilidad inmersa en la cotidianidad y crítica de situaciones inhumanas.

La argumentación moral

Si bien parece que en el escenario de lo público, gracias a algunos medios de comunicación críticos, hay manifestaciones de sensibilidad moral de la opinión, en especial con respecto a la violación de los derechos humanos y a los fenómenos de corrupción política, habría sin embargo que anotar que la crisis de valores actual, notable sobre todo en ambientes de violencia y en la *inequidad* económica y social, no es tanto por carencia de principios morales, sino más bien por el debilitamiento de la sensibilidad moral. Si en algún aspecto se justifica la crítica a los metarrelatos de la



www.adunca.com.ar

modernidad es precisamente en el de la ineficacia de sus ideales y principios morales para resolver problemas concretos de convivencia.

Los jóvenes lo saben. Por eso apuestan más a los sentimientos de solidaridad de su generación que a una posible fundamentación de principios morales. Desde este punto de vista, lo primero que hay que plantear es la vigencia de hecho de diversas morales, a las cuales quizás no sólo sea imposible, sino que ni siquiera será necesario poner de acuerdo teóricamente. Lo importante sería, antes de tematizar las diferencias, abrir las posibilidades de pertenencia, identificación y motivación que ofrecen las diversas morales al discernimiento, la justificación razonada y la crítica. Éste sería el horizonte de lo público en el que los medios de comunicación harían su mejor aporte a la formación de la ciudadanía en los valores de la convivencia. Los medios conformarían pues esa especie de "auditorio universal" en el que se proyectaría la educación como formadora de la competencia comunicativa.

Un proceso educativo que tenga como propósito primordial formar en dicha competencia debe partir del reconocimiento del derecho a la diferencia, en el sentido de que cada quien es interlocutor válido (Lyotard, 1994). Un uso hermenéutico del lenguaje para propiciar no sólo la comprensión cultural de otras épocas y de otras naciones, sino el entendimiento mutuo entre los participantes actuales en procesos de formación, sus familias, tradiciones, identidades, costumbres y cosmovisiones, va ampliando el horizonte contextual y de significado del mundo de la vida y de la comunicación. La educación antes de enseñar a pensar por sí mismo acentúa el sentido de pertenencia a una familia, una tradición y una cultura; señala como característica de toda cultura su relatividad y perspectividad, y no con respecto a un absoluto, que sólo podría ser "el punto de vista de Dios", sino con respecto a otras culturas, también ellas perspectivas de lo mismo. Desde lo motivacional, la cultura, como la religión, la moral y la misma filosofía tienden a ser absolutas para quienes pertenecen a ellas. Sólo la intercomunicación, al abrir unas a otras, permite *desdogmatizarlas* como perspectivas desde las que las diversas formas de vida cobran todo el sentido para los participantes y se conservan como alternativas con sentido para sus observadores. Lo que en clave de sentimientos podría ser el conflicto de varios absolutos, se resuelve comunicativamente, para que en actitud ecléctica en un contexto universal de significaciones, se puedan explicitar motivos y dar razones que justifiquen no sólo el comportamiento sino los mismos sentimientos morales.

De esta manera, la comunicación que informa e ilustra, desbloquea todo dogmatismo cultural y moral, educa en la tolerancia, y a la vez lleva a superarla en una propuesta de "pluralismo razonable" (Rawls, 1993; Mejía, 1997). Más que un tolerar la posición de otros, habría que llegar a reconocerla como la más razonable para ellos, aunque no lo fuera para nosotros. Comprender otra cultura y otros puntos de vista no nos obliga a estar de acuerdo con ellos. Éste es el momento posmoderno, que hemos caracterizado como ecléctico, de la comunicación, en un nivel de comprensión hermenéutica donde en cierto sentido "todo da lo mismo" y todo vale (Rorty, 1989). Este reconocimiento del otro y de su cultura como diferente es punto de partida de cualquier tipo de argumentación moral que busque dar razones y motivos de su propio actuar y juzgar, los cuales puedan ser a la vez comprendidos por otros que piensen diferente.

Lo que hasta aquí hemos logrado con la comunicación referida a los sentimientos morales no es más que hacer explícita la incidencia de la sensibilidad moral en nuestro comportamiento cotidiano. La fuerza motivacional de nuestra



www.adunca.com.ar

pertenencia a una cultura, a una tradición y a una familia se hace más consciente en el intercambio comunicativo con otros puntos de vista. La mayoría de las veces no parece necesario superar este nivel de la comprensión mutua, así ciertas concepciones de la modernidad quisieran urgir erráticamente un sentido de unidad, consenso, acuerdo y universalidad que sacrificara las diferencias. Ante ellas está plenamente justificado cierto fundamentalismo del disenso (Muguerza, 1989).

Esto a la vez no significa que todo esfuerzo por superar algunos conflictos que pudieran desembocar en violencia o impedir todo tipo de cooperación social, fuera inútil, para no llamarlo de una vez dominación en aras del consenso. Precisamente el pluralismo razonable permite descubrir aquellas situaciones en las que la comprensión exige un entendimiento común. Éste también es posible mediante un nuevo sentido de la comunicación. Ésta ya no se orienta tanto a abrir horizontes, cuanto a ofrecer razones y motivos que pudieran ser igualmente aceptados por todos, en búsqueda de un "consenso entrecruzado" desde las diversas perspectivas en disputa. Este nuevo uso del lenguaje, contradistinto del uso hermenéutico, apuesta a los mejores argumentos y se orienta así a la concertación de mínimos: una ética de mínimos, que garantice un sentido de convivencia social, solucionando concertadamente los conflictos y propiciando las acciones que favorezcan el bien común.

Conclusión: competencia comunicativa para la participación democrática

Antes de mostrar brevemente el significado de esta propuesta de pedagogía de los valores para la formación del ciudadano, se hace necesario desde un punto de vista puramente sistemático, hacer explícito este nuevo proceder ecléctico en la argumentación moral. El que he llamado uso hermenéutico de la comunicación, al abrir, desde la perspectiva motivacional de las diversas formas de vida y de sensibilidad moral, a la multiplicidad de puntos de vista y tradiciones, se convierte en condición necesaria para llegar a la comprensión de otras culturas como diferentes; sin dicha comprensión de sentido no hay pluralismo razonable, y sin él tampoco es posible intentar discursivamente el consenso entrecruzado sobre mínimos. De esta manera, el proceso de argumentación moral, en lugar de excluir algunas formas de argumentación, dado que ya no se trata de una fundamentación (Grundlegung) de la moral (Habermas), sino más modesta y sobriamente de una justificación (Begründung) de las opciones morales (Tugendhat), se esfuerza por entretejerlas aprovechando lo mejor de cada una: la sensibilidad moral se inscribe en la tradición utilitarista, el pluralismo razonable es de estirpe comunitarista, el consenso entrecruzado sobre mínimos tiene estructura neocontractualista, y la comprensión pluralista y el entendimiento para el consenso sólo son posibles comunicativamente. Este modo de proceder más débil en el argumentar anima la esperanza normativa de ganar, precisamente en el proceso pedagógico, el consentimiento de muchos para el bien de la convivencia misma.

De hecho "las instituciones morales cotidianas no precisan la ilustración del filósofo"(3) Una fundamentación fuerte o débil de la ética no tendría por tanto relevancia específica para el mundo de la vida: su eticidad es precisamente la de las tradiciones y la de la cultura en que cada quien se hace ciudadano. A esta comunidad



www.adunca.com.ar

moral pertenecen todos aquellos que están dispuestos a dar razones y motivos como justificación de su actuar igualmente aceptable por todos sus miembros. 'La función ilustradora de la ética filosófica' se orienta entonces directamente al sistema educativo, donde se enquistaba en momentos de crisis "el escepticismo sobre los valores", es decir, una visión de la moral que no cree posible una pedagogía de los valores y deja todo al "positivismo jurídico", una nueva figura del dogmatismo tradicional. Esta concepción de la educación y de la ética «neutraliza con interpretaciones falsas las intuiciones que surgen de modo natural en el proceso de socialización" (Habermas, 1983: 108).

Contra este escepticismo en la práctica pedagógica se orienta la formación de la competencia comunicativa, con claras consecuencias en la dimensión política. La comunicación en la base de la participación democrática abrirá espacios para razonar, para los más diversos "¿por qué?", en especial para los que se relacionan con la convivencia ciudadana. Sólo entonces se irán extinguiendo los gritos que todavía en su "Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?" oía Kant por doquier: «¡No razones! El oficial dice: ¡No razones, adiéstrate! El consejero de finanzas: ¡No razones, sino paga! El pastor: ¡No razones, sino cree!".

La educación en valores comienza por asumir la comunicación como valor fundamental de la convivencia, una comunicación que ya no es mero medio sino forma de participación y propedéutica de apropiación de la gramática de lo político. Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho. En efecto, en el mundo de la vida como horizonte ¡limitado de contextos, donde comprender otras culturas no me obliga a identificarme con ellas, pero sí es paso necesario para consensos y disensos, se tejen las redes de la sociedad civil en el más originario sentido de lo público. El compromiso político y los sentimientos morales que lo provocan no sólo no son obstáculo epistemológico, son fuerza motivacional para la participación. En este reino de la diferencia se llega al pluralismo razonable gracias al reconocimiento del otro como quien en igualdad de derechos y desde perspectivas diversas lucha, negocia, argumenta y, en una palabra, participa en favor de concepciones del bien y de la vida que realicen la reciprocidad (Rawls, 1993: 16), la solidaridad (Habermas, 1992: 163) y la cooperación social. En este segundo momento de la comunicación, inducido por la multiplicidad de puntos de vista del primero, se despliega en toda su riqueza la política deliberativa: ésta consigue en el mundo de la vida, que también es fuente inagotable de recursos para validar lo "correcto", que tanto los consensos como los disensos tengan, no sólo la fuerza de convicción propia del discurso, sino en el mismo acto el poder ético motivacional del acuerdo ciudadano. La democracia participativa es a la vez vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y procedimiento para llegar a consensos y disensos de relevancia política, jurídica y constitucional.

No encuentro mejor manera de terminar esta exposición que apropiándonos para toda Iberoamérica de la exhortación final de Gabriel García Márquez al entregar el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, el que puso a pensar durante todo un año a nuestros mejores educadores y científicos sobre "Colombia: al filo de la oportunidad":

'La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba,



www.adunca.com.ar

inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética ~y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños" (Colombia: al filo *de la oportunidad*, p. 56).

NOTAS

- (1) A partir de esta hipótesis estamos iniciando en la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, una investigación participativa sobre "Los valores del estudiante de la Universidad Nacional de Colombia". Para ello hemos tenido en cuenta en especial los estudios sobre jóvenes colombianos mencionados en la bibliografía.
- (2) Citado por Esperanza Guisán en su artículo "Utilitarismo" en: Camps/Guariglia/Salmeron 1992, p. 280.
- (3) J. Habermas, Conciencia moral y acción comunicativa, pp. 122-123. Seguramente en este pasaje se distancian definitivamente las fundamentaciones de la ética discursiva de J. Habermas (más débil) y de K. Otto Apel (cuasitrascendental), como se expresa en el trabajo de este último en homenaje al primero, con motivo de sus 60 años: "Normative Begründung der Kritischen Theorie durch Rückurs auf lebensweltliche Sittlichkeit? Ein transzendentalpragmatisch orientierter Versuch, mit Habermas gegen Habermas zu denken", en: Mel Honnet, Thomas McCarthy u. a. (Hrsg.), Zwischenbetrachtungen. Im prozess der Auklärung. Suhrkatnp, Frankfurt, a.M., 1989, pp. 15-65.

Referencias bibliográficas

CAMPS, Victoria, GUARIGLIA, Osvaldo y SALMERON, Fernando.
(1992) (edit.) "Concepciones de la ética", Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía -EIAF-, Volumen 2, Madrid, Trotta.



www.adunca.com.ar

DWORKIN, Ronald. (1993) *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona, Paidós.

HABERMAS, Jürgen

(1983) "Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm" y "Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln" en J. Habermas, *Moralbewusstsein and kommunikatives Handeln*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, págs. 53-125 y 127-206. (Ve.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península, 1985.)

(1992) *Faktizität and Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt, a.M., Suhrkamp.

HOYOS, Guillermo

(1976) *Intentionalität als Verantwortung. Geschichtsteologie und Teleologie der Intentionalität bei Husserl*. M. Nijhoff, Den Haag.

(1986) *Los intereses de la Vida Cotidiana y las Ciencias*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

(1995) *Derechos humanos, ética y moral, S.O.S. y Viva la Ciudadanía*, Bogotá.

(1996) *Ética para ciudadanos en: Fabio Giraldo y Fernando Viviescas (comp.), Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo/CENAC/Fedevivienda, págs. 287-309.

(1996a) "Liberalismo y comunitarismo en diálogo sobre los derechos humanos" en: Francisco Cortés y Alfonso Monsalve (editores), *Liberalismo y comunitarismo. Derechos humanos y democracia*, Valencia (España), Edicions Alfons el Magnànim y COLCIENCIAS, págs. 147-169.

(1996b) "Ética fenomenológica y sentimientos morales" en: *Revista de Filosofía*, número especial, volumen 11/111, Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia, págs. 139-154.

(con Germán Vargas Guillén) (1997). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*, Bogotá, Corcas Editores.

KANT, Immanuel. (1977) *Crítica de la razón práctica*. Buenos Aires, Losada.

LYOTARD, Jean-François.

(1994). "Los derechos del otro" en: *Integración, Ciencia y Cultura. Vol. 1*, Núm. 1, Bogotá, Colciencias/CONACYT/CONICIT, págs. 97-102.

MARCUSE, Herbert.

(1980) "La rebelión de los instintos vitales" en: *Ideas y Valores*, Núm. 57-58, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, abril, págs. 69-73.

MEJIA QUINTANA, Oscar. J

(1997) *Justicia y democracia consensual. La teoría contractualista de John Rawls*. Bogotá, Siglo del Hombre y Uniandes.

Misión de ciencia, educación y desarrollo, 7 tomos (Tomo 1: Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad). Presidencia de la República - COLCIENCIAS, Bogotá, 1995.



www.adunca.com.ar

MUGUERZA, Javier y otros. (1989) *El fundamento de los derechos humanos*. Madrid, Debate.

MUÑOZ, G. y Marín, R
(1995) *¿Que significa tener 15 años en Bogotá?*, Bogotá, Compensar.
Nómadas (1996) (Revista de la Universidad Central), Núm. 4, marzo septiembre, Bogotá (número dedicado a "Jóvenes, cultura y sociedad).

RAWLS, John.
(1972) *A Theory of Justice*. Oxford, Clarendon Press.
(1993) *Political Liberalism*. Columbia University Press, New York (ve. Liberalismo político. México, FCE, 1995.)

RORTY, Richard.
(1989) *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, Cambridge University Press. Versión castellana: *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires, Paidós, 1991.

STRAWSON, R E
(1974) "Freedom and Resentment" en: P E Strawson, *Freedom and Resentment and other Essays*, London, Methuen, págs. 1-25.

TUGENDHAT, Ernesto.
(1988) *Problemas de ética*. Barcelona, Crítica.
(1990) "El papel de la identidad en la constitución de la moralidad" en: *Ideas y Valores*. Núm. 83-84. Bogotá, Universidad Nacional, diciembre, págs. 3-14.
(1993) *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt, a.M., Suhrkamp. (1997) *Dialog in Leticia*. Frankfurt, a.M., Suhrkamp.

VARIOS AUTORES

(1994) *La universidad adolescente*. Fondo Resurgir-FES, Bogotá.
(1995) *Proyecto Atlántida. Adolescencia y Escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. Fundación FES, Bogotá.

YOUNG, Robert.
(1990) *A Critical Theory of Education. Habermas and our Childrens Future*. Teacher's College Press, New York.